



BETHLENFALVY ÁDÁM – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA

A fiktív szerep alkalmazása a tanításban – kutatás a tanári szerepbelépés alkalmazásának lehetőségeiről¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.05>

MŰHELY

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtizedben mind a nemzetközi, mind a hazai oktatáskutatás következetesen arra mutat rá, hogy az iskolák egyre nehezebben képesek fenntartani a tanulók tartós bevonódását, miközben a tanárok mind nagyobb energiát fordítanak a tantermi működőképesség fenntartására. A nemzetközi felmérések – így a TALIS legújabb adatai – szerint is a pedagógusok munkaidejüknek jelentős részét a fegyelem helyreállítására, adminisztratív feladatokra és a tanórai rend fenntartására fordítják, miközben a tanulás tartalmi támogatására és a személyre szabott pedagógiai kapcsolatra kevesebb figyelem jut (OECD, 2025). A PISA-vizsgálatok és hazai tanulói kérdőívek összképe szintén azt jelzi, hogy az iskolához való kötődés, a tanulás értelmességének élménye és az önálló, aktív tanulói részvétel sok esetben gyenge, különösen a serdülő- és ifjúkorú tanulók körében (OECD, 2019a; 2019b; 2019c).

A tanulók jelentős része az iskolát olyan térként írja le, ahol a tudás elsősorban elvont, számonkérendő tartalomként jelenik meg, és kevésbé kapcsolódik a saját élethelyzeteikhez, dilemmáikhoz.

A hazai beszámolók a fenti tendenciák mellett külön is hangsúlyozzák a tanár-diák viszony formalizáltságát és hierarchikus jellegét. A mindennapi iskolai gyakorlatban továbbra is domináns a frontális, tanárközpontú óravezetés, amelyben a tanár a tudás elsődleges birtokosa és közvetítője, a diákok pedig elsősorban befogadói és reprodukálói szerepben jelennek meg (Tölgyessy, 2018). Sejtethető, hogy ez a modell korlátozza a tanulói felelősségvállalás, döntéshozatal és kreatív problémamegoldás lehetőségeit, és nem kedvez a demokratikus, részvétellel épülő iskolai kultúra kialakulásának. A tanárok oldaláról mindez gyakran krónikus túlerheltséggel, a kiegészítő kockázatával és a szakmai autonómia beszűkülésének tapasztalatával társul.

¹ A kutatás megvalósulását és a tanulmány megírását a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzociológiai Kutatócsoportjának *A fiktív szerep alkalmazásának lehetőségei a pedagógiában - fejlesztés és hatásvizsgálat* projektjének támogatása tette lehetővé. Témaszám: 20783B800

A jelenségek háttérben nem csupán intézményi és tartalomszabályozási tényezők, például a tananyag-túlterheltség vagy a mérés–értékelésre épülő elszámoltatási rendszerek állnak, hanem a tantermi interakciók módja és minősége is. A hagyományos, egyirányú kommunikációra épülő órákon a tanulók könnyen passzívvá válnak, és az iskolai tanulástól elszakadva más terekben keresnek siker- és közösségi élményeket. A tantermi részvétel, a tanulói hang és a felelősség megosztása tehát nem csupán pedagógiai luxus, hanem kulcs tényező az iskolához való kötődés és a tanulási motiváció fenntartása szempontjából (Czető, 2019).

Mindezzel párhuzamosan a tanári identitás alakulását vizsgáló kutatások arra is rámutatnak, hogy a klasszikus „tekintélyelvű tanár” figurája egyre kevésbé működik magától értetődő módon. A mai tanulói generációk médiatapasztalatai, a digitális környezet horizontálisabb kommunikációs mintái és a családi szocializáció változásai következtében a tanári tekintélyt egyre kevésbé lehet pusztán formális státuszra és szabályokra építeni. A tanárok gyakran számolnak be arról, hogy a „rendfenntartás” érdekében olyan kontroll- és fegyelmzési eszközöket használnak, amelyek hosszú távon rombolják a bizalmat, miközben a valódi szakmai fókusz – a tanulás támogatása, a gondolkodás fejlesztése, a közös problémamegoldás – háttérbe szorul (Zeichner-Liston, 2013). A tantermi szerepek újragondolása, a tanári hatalomgyakorlás rugalmasabb, partnerségre épülő formái iránti igény így nemcsak elméleti szinten, hanem a mindennapi gyakorlatból kiindulva is sürgető kérdésként jelennek meg.

a tanári hatalomgyakorlás partnerségre épülő formái

Jelen tanulmány olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely a tanári pozícióból kilépő és ahelyett egy képzeletbeli alak szerepébe belépő dramatikus eljárások alkalmazását vizsgálja a tanítás folyamatában, és azt kérdezi: milyen módon képes ez a drámapedagógiai eljárás választ adni a fenti problémák egy részére. A tanári szerepbelépés – mint a tanítási dráma egyik kulcseleme – egyszerre érinti a tanulói bevonódás mértékét, a tantermi hatalmi viszonyok átrendeződését és a tanulási tapasztalat „megélése” jellegét. Kutatásunk célja, hogy empirikus adatok alapján vizsgálja

meg: a tanulók és a pedagógusok hogyan érzékelik ezeket a változásokat, és milyen feltételek mellett válhat a tanári szerepbelépés a motiváció erősítését, a demokratikusabb iskolai interakciókat és az életközeli tanulási helyzeteket támogató pedagógiai gyakorlat eszközzévé.

A DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS A TANÁRI SZEREBBELÉPÉS

A drámapedagógia módszeregyüttese olyan pedagógiai megközelítésként tűnt fel az elmúlt évtizedekben, amely észrevehetően egyszerre szolgálja a tanulói részvétel erősítését, a kulcskompetenciák fejlesztését és a demokratikus iskolakultúra formálását. A nemzetközi és hazai kutatások – például a DICE vizsgálat (Cziboly, 2010) – arra mutatnak rá, hogy a dramatikus munka különösen hatékony a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás és az állampolgári kompetenciák fejlesztésében. A hazai tantervhez kapcsolódó dokumentumok a dramatikus

szerepvállalást, a történetek és problémák dramatikus feldolgozását a tantárgy egyik sajátos fejlesztési terepeként írják le, és hangsúlyozzák, hogy a szerepbélépés különböző formái a tanulók saját élményeire, dilemmáira és társas tapasztalataira építő tanulásszervezés kulcseszközei (Eck, Golden, Kaposi, 2020).

Ezen a tágabb pedagógiai és tantervi horizonton belül különös jelentőséget kap a tanári szerepbélépés (Teacher in Role), amelyet a nemzetközi szakirodalom Dorothy Heathcote nevéhez köt, s amely a tanítási dráma egyik alapvető strukturáló eljárása (Bethlenfalvy, 2020). A tanári szerepbélépés lényege, hogy a tanár nem külső irányítóként, hanem a fikció világán belül, szereplőként lép be az eseményekbe: a tanulókkal közös fikciós keretben cselekszik, miközben megőrzi pedagógiai felelősségét a folyamat tervezésében és biztonságos mederben tartásában (Heathcote, 2020). A Teacher in Role megközelítést bemutató szakirodalom kiemeli, hogy a tanár belépése a fikcióba alapvetően változtatja meg a tanórai viszonyrendszert: a tanár nem a minden tudással rendelkező, kívülről irányító pozícióban marad, hanem megosztja a kezdeményezést és a tudásbirtoklás terhét a tanulókkal (Hallgren, 2022). Ez a státusz- és hatalomátrendeződés különösen fontosá válik olyan pedagógiai környezetben, amely a részvételre, a párbeszédre és a felelősségvállalás megosztására épül.

Golden Dániel a megéletes dráma² fogalmát használja az olyan drámatípussal kapcsolatban, amelyben a résztvevők nem csupán eljátszanak egy történetet, hanem

belülről élik meg a fikciós helyzetet, annak etikai, érzelmi és társadalmi dimenzióival együtt (2022). A megéletes dráma kiemelt célja, hogy a résztvevőket olyan krízishelyzetekbe juttassa és döntési helyzetek elé állítsa, ahol a problémát a fikció világán belülről kell értelmezniük, és ahol a saját nézőpontjukból artikulált válaszok révén keletkezik új jelentés. A megéletes itt egyrészt a magas fokú bevonódást, az azonosulást és a jelenlét intenzitását jelöli, másrészt egy kettős tudat működését: a résztvevő egyszerre van benne a helyzetben, és képes reflektálni is arra – Bolton ezt a tudati és szerephelyzetet nevezi *metaxis*nak (Davis, 2014).

Ebben az értelemben a tanári szerepbélépés nem pusztán egy a drámapedagógiai technikák sorában, hanem a megéletes dráma egyik kulcseljárása. Egyrészt a tanár szerepben tartja és szervezi a fikciót, segítve, hogy a résztvevők biztonságos, mégis érzelmileg és gondolatilag kihívó helyzetekben, „belülről” tapasztalják meg a felvetett problémákat. Másrészt a tanár szerepben képes olyan

kérdéseket, információkat és perspektívákat kínálni, amelyek a drámaesemény tétjét, komplexitását növelik, és ezáltal támogatják a mélyebb, kritikai jelentésalkotást.

A tanári szerepbélépés demokratizáló potenciálját a Teacher in Role nemzetközi útmutatói is kiemelik: a tanár szerepben felfüggesztheti a tantermi hierarchia megszokott rendjét, és olyan helyzeteket teremthet, amelyekben a tanulók valódi döntési helyzetekben, megnövelt felelősséggel és státusszal cselekednek (Rathore, 2021). Ilyenkor a tanulók nem csupán „helyes válaszokat” keresnek a

magas fokú bevonódás,
azonosulás és jelenlét

² A brit szakirodalomban használt *Living Through Drama* magyarításaként.

tanár által ismert megoldásokra, hanem saját tudásuk, tapasztalataik és értékeik alapján alakítják a dráma világát. Ez a fajta részvétel rokonságot mutat azokkal a demokratikus iskolamodellekkel, amelyek a tanulókat partnerként, a közös döntéshozatal és felelősségvállalás alanyaiként tekintik, és amelyekben az iskola nem kizárólag a tudás átadásának terepe, hanem társadalmi gyakorlatok „próbaterme” is. A megéletes dráma – és benne a tanári szerepbélés – ilyen értelemben az „életközelibb” iskola felé tett lépésként értelmezhető: a tanulók olyan morális, társadalmi és személyes dilemmákkal találkoznak, amelyek a fikció világán keresztül de mégis saját élethelyzeteikre visszacsatolva jelennek meg (Konczner, 2020).

Mindezek ellenére a tanári szerepbélés gyakorlata – különösen a hazai köznevelési kontextusban – empirikus szempontból még mindig viszonylag kevésbé feltárt (Varga-Csikász, 2020). A drámapedagógiai szakirodalom egyrészt hangsúlyosan jeleníti meg a módszer elméleti indokoltságát és potenciálját, másrészt rendre felhívja a figyelmet a dokumentálás, a kutatási beágyazottság és a reflexív elemzés fontosságára. Ugyanakkor kevés olyan vizsgálat áll rendelkezésre, amely szisztematikusan gyűjt adatot arról, hogy a tanulók és a tanárok hogyan érzékelik a tanári szerepbélésben megjelenő „tényleges megéletes”, a biztonságérzetet, a hatalmi viszonyok átrendeződését és az óra demokratikus jellegét. Jelen tanulmány ezt a hiányt igyekszik enyhíteni.

A TANÁRI SZEREBBELÉPÉS MÓDSZERTANA

A tanári szerepbélés módszertani szempontból olyan összetett eljárás, amely egyszerre szervezi a drámaóra fikciós világát, és újrarendezzi a tanulási viszonyokat. Kaposi László hangsúlyozza, hogy miközben a tanulók hagyományos tantermi szerepe lényegileg átalakul, és „mintha” polgármesterek, falusi lakosok vagy harcosok lennének, addig a tanár alapvetően tanár marad: pedagógiai felelősséggel, tudatos tanulásszervező szándékkal vesz részt a folyamatban, még akkor is, ha a csoport felé szereplőként jelenik meg. A szerepbélés célja, hogy a tanulókat olyan megoldandó helyzetbe helyezze, ahol beszélniük, reagálniuk, dönteniük kell, miközben a tanár félreáll annyira, hogy a tanulási tartalom a drámai kontextuson mint lencsén keresztül, közvetlenebb módon váljon hozzáférhetővé, és a tanulásban érvényes normatív erőviszonyok is módosuljanak (Kaposi, 1994).

A tanítási dráma kontextusában a tanári szerepbélés egyszerre értelmezhető általános munkaformaként és kulcselemként. Az alkalmazott dráma hazai leírásai rámutatnak, hogy irodalom-, történelem- vagy idegennyelv-órákon a tanár szerepben történő megszólalása a tananyagot olyan problémaszituációba ágyazhatja, amelyben az értelmezés, az empátia és az etikai mérlegelés egyaránt aktivizálódik (Tölgyesy, 2018). Irodalomórán a tanár például a regény mellékszereplőjeként kér segítséget az osztálytól egy döntés meghozatalához;

az „életközelibb” iskola felé
tett lépésként értelmezhető

történelemórán egy korabeli hivatalnokként vagy tanácsosként „egyeztet” a diákokkal egy rendelet következményeiről; idegen nyelv-órán a fikciós szituáció szereplőjeként ösztönzi az idegen nyelv használatát. Ezekben az esetekben a szerepbelépés nem teljes, komplex tanítási drámafolyamatot szervez, hanem egy-egy tanórai szakasz munkaformájaként jelenik meg, mégis az adott óra dramaturgiai csomópontjává válhat.

Munkaformaként a tanári szerepbelépés különösen termékeny az egészcsoporthoz improvizációban és gyűléshelyzetekben. Ilyenkor a tanár többnyire magasabb státuszú figuraként (például polgármesterként, igazgatóként, törzsfőnökként) hívja össze a közösséget, és a csoport elé tár egy problémát, amely döntést kíván. *Kaposi Norah Morgan és Juliana Saxton Teaching Drama* című könyve alapján kilenc szereptípust ír le (1994), amelyek a státusz (magas–közepes–alacsony) és a csoporthoz való viszony (támogató, befolyásoló, ellenállást kiváltó) dimenzióiban helyezhetők

el: külső hatalom vagy megbízó, a csoporttal dolgozó, de tőle elkülönülő

szakértő, belső segítő vagy tanácsadó, „csoporttagként” jelen lévő társrésztvevő, illetve a csoporttal szemben álló hatalmi szereplő. A különböző szereptípusok más-más módon teszik lehetővé, hogy a csoport aktív kapcsolatba kerüljön a tanulási tartalommal, miközben a vita, az érvelés, a konzenszuskeresés vagy a konfrontáció szervezi az órai munkát – olyan kompetenciákat mozgósítva, amelyek a demokratikus iskola-kultúra gyakorlásához is kapcsolódnak.

Az egészcsoporthoz improvizáció vagy gyűlés mellett több olyan gyakran használt dramatikussági munkaforma van, amelyben

kulcsszerepe van a tanári szerepfelvételnek. Ilyen a forró szék technikája is, amelyben a csoport egy szereplőt – sokszor éppen a tanárt – kérdez ki intenzíven, szerepen belül. A *Boal* nyomán kialakult fórumszínházi modellben a résztvevők először egy elnyomó-elnyomott viszonyt megjelenítő szituációt látnak nézőként, kívülről – majd belépésekkel próbálják átigazítani a történet folyását (2023). Ennek a formának a drámapedagógiai adaptációjában is gyakran fiktív szerepet vesz fel a tanár, hogy a csoport ezt a vele szemben lévő, egy diaktársuk által játszott szerepet instruálva szemléljék és értelmezzék a szituációt és az azon belüli kommunikációt.

A tanári szerepbelépés módszertani tudatossága szempontjából meghatározó, hogy a pedagógus képes legyen ezeket a státusz- és szereppozíciókat a dráma menetének, a tanulási céloknak és a csoport aktuális szükségleteinek megfelelően váltani. Amikor magas státuszú ellenfélként jelenik meg, a csoport ellenállásra, érvelésre kényszerül; amikor ala-

acsonyabb státuszú csoporttagként lép be, teret ad a tanulói kezdeményezésnek és felelősségvállalásnak. A státusz rugalmas

kezelése ily módon nemcsak dramaturgiai eszköz, hanem a tanulóira bízott felelősség és döntési jogkör fokozatos kiterjesztésének is eszköze – ami visszacsatol a megéléses dráma és a demokratikus, életközeli iskola felé mutató pedagógiai törekvésekhez.

A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANA

A kutatás, módszertanát tekintve, alapvetően kvantitatív megközelítésű, kérdőíves

igazgatóként, törzsfőnökként

vizsgálatra épült, amelyet kiegészítő kvalitatív adatgyűjtés támogatott, a nemzetközi és hazai neveléstudományi kutatási gyakorlatban bevett kevert módszertan logikájának megfelelően (Király és mtsai., 2014). A résztvevő pedagógusok – akik a Károli Gáspár Református Egyetem szakirányú továbbképzésének jelenlegi vagy volt hallgatói – előzetesen kimondottan a tanári szerepbélésre fókuszáló módszertani képzésben vettek részt, ahol drámaórák tervezésén és elemzésén keresztül ismerkedtek meg a Teacher in Role alkalmazásának elveivel; ez illeszkedik ahhoz a szemlélethez, amely a pedagógusok szakmai fejlődésében kiemeli a célzott módszertani képzés és a gyakorlatba ágyazott tanulás jelentőségét (Cohen, Manion és Morrison, 2018). A képzést követően a tanárok saját szaktárgyi kontextusukban terveztek és valósítottak meg tanári szerepbélést tartalmazó órákat diákjaikkal.

A kvantitatív adatgyűjtés 2025 során két hullámban történt, a nyári szünet előtt és után. Mindkét mérési ponton a különböző osztályokba járó tanulók standardizált kérdőívet töltöttek ki, amely a tanári szerepbéléshez kapcsolódó élményeiket, bevonódásukat, biztonságérzetüket és a tanórai viszonyok megítélését vizsgálta. Az anonim online és papíralapú kérdőíveket összesen 122 tanuló töltötte ki. A zárt kérdések 6 fokú Likert-skálán mérték az óra élvezetességét, újdonságát, a tanári szerepbéléshez kapcsolódó élményt, valamint a módszer más tantárgyakban való alkalmazásának támogatottságát. Fontos jelezni, hogy nem minden, a kutatás során megvalósított drámaóra után töltöttek ki diákok kérdőívet, például az óvodás korosztálynál a

pedagógusok szóban kértek visszajelzést a gyerekektől, amelynek tanulságait aztán a reflektív naplókban vagy a fókuszcsoporthoz interjúk során közölték.

A pedagógusok az órák implementálásának folyamata alatt reflektív naplót vezettek, ami a reflektív tanítás nemzetközi koncepciójához kapcsolja a vizsgálatot (Zeichner és Liston, 2013). A második mérési hullám után a tanárok fókuszcsoporthoz beszélgetésben vettek részt, amely a kvalitatív pedagógiai kutatások egyik tipikus adatgyűjtési formája (Krueger és Casey, 2009). A naplók és a fókuszcsoporthoz tartozó anyagok

eredményeit értelmezték és mélyebb kontextualizálást szolgáltattak, a egyes módszertanú kutatásokra jellemző triangulációs logika szerint.

Emellett elemeztük azokat a drámaórákat is, amelyeket a pedagógusok alkalmaztak, így képet kaphattunk a tanári szerepbélés alkalmazásának tervezett módjairól és céljairól is.

MIT, HOL ÉS MIKOR ALKALMAZTAK A KUTATÁS SORÁN A PEDAGÓGUSOK?

A kutatás során elemzett tíz vizsgált óraterv korpusza jól mutatja, hogy a tanári szerepbélés használata nem egy szűk pedagógiai rést tölt be, hanem különböző korosztályoknál, eltérő tananyagokhoz kapcsolódóan és sokféle nevelési-oktatási cél érdekében jelenik meg. A tervek alapján a tanári szerepbélés a teljes korosztályi íven jelen van.

Óvodás csoportoknál a pedagógus elsődleges célja, hogy a kicsik számára érzelmileg befogadható, játékos, ugyanakkor tétet hordozó helyzeteket teremtsen. A tanár

elemeltük a drámaórákat is

hol mesefiguraként (Egérke, Manócska, Lenka, Palkó), hol mitikus szereplőként (törzsfőnök, a csillagokat rejtő zsákot vivő kislány) lép be a fikcióba, és ezzel hidat képez a mese és a gyerekek saját élményvilága között.

Kisiskolás és felső tagozatos csoportokban jelennek meg azok a tervek, amelyek a kortárs gyerekvilágból vett problémákat dolgoznak fel (online zaklatás, csoporthoz tartozás, „beavatás”), illetve közösségi döntési helyzeteket modelleznek (indián törzsi tanácskozás, értéklicit és „bunkiközösség”). Itt a tanár gyakran testvér, csoportvezető vagy törzsfőnök szerepében működik, és a gyerekeket felelős, gondolkodó résztvevőként szólítja meg. Középis-

kolás csoportoknál a tanári szerepbelépés elsősorban az irodalomtanításhoz és a morális-politikai kérdések reflexiójához kapcsolódik. Ebben a korosztályban klasszikus és kortárs művek – például Shakespeare *Rómeó és Júlia*-ja, Arany János *Toldija*, illetve Janne Teller *Semmi* című regénye – jelennek meg, a tanár pedig király, bíró, igazgató, szülő, pszichológus, osztályfőnök vagy karizmatikus csoportvezető szerepében lép a térbe. A középiszkolás korosztály számára így válnak átélhetővé a hatalommal, felelősséggel, igazságossággal és konformitással kapcsolatos dilemmák. Összességében a korosztályi ív azt mutatja, hogy a tanári szerepbelépés nem életkorhoz kötött speciális technika, hanem olyan eljárás, amely minden szinten képes a tanulókat erősebben bevonni a tanulási helyzetbe – természetesen eltérő komplexitású fikciós és reflexiós szinten.

A feldolgozott anyagok jellege szintén sokszínű, és jól látszik, hogy a tanári

szerepbelépés mindig valamilyen konkrét tartalomhoz kapcsolódik. Az óvodai és alsó tagozatos tervekben elsősorban mesék, képeskönyvek, televíziós figurák világa jelenik meg. A *Mazsola és Tádé* esetében egy sokak számára ismerős bábfilmsorozat világa adja a keretet, benne a hibázó, majd büntudattal küzdő Mazsolával; a *Lenka* című képeskönyv a kirekesztést és barátságot tematizálja a gyerekek számára érthető, vizuálisan is erős formában. Ezekben a tervekben a tanár mesefiguraként lép be, és a gyerekek jól ismert történeteikhez kapcsolódva teszi megélhetővé a büntudat, megbocsátás, kirekesztés, elfogadás érzelmi dinamikáit. Más tervek mítoszokra, népmesékre, kulturális narratívákra épülnek.

A kortárs gyerekirodalom és ifjúsági irodalom is hangsúlyosan jelen van. A *Semmi* feldolgozására épülő foglalkozás a

beavatás, csoportnyomás és értékesztés témáit járja körül, míg az online zaklatásról szóló osztályfőnöki óra kortárs gyerekvilágból vett, sokak számára ismerős helyzetekre épül: mémek, kommentek, fenyegető üzenetek, nézői pozíciók. A tanár itt a gyerekek saját létélményéhez nagyon közel álló témákat dolgoz fel.

A klasszikus magyar és világirodalmi művek – pl. a *Toldi*, illetve a *Rómeó és Júlia* – olyan irodalmi anyagok, amelyekben a tanári szerepbelépés a történeti-kulturális távolságot is áthidalja. A tanár királyként, hercegként, szülőként, igazgatóként lép be, és a tanulókat meghívja arra, hogy a kánon szövegeit saját morális és társadalmi tapasztalataik felől értelmezzék. A tanári szerepbelépés ilyen értelemben adapterként működik: különböző műfajú és státuszú szövegeket

kommentek, fenyegető üzenetek, nézői pozíciók

(mesék, mítoszok, kortárs regények, klasszikus epika és dráma) kapcsol a tanulók tapasztalatvilágához – nem pusztán kognitív, hanem megéléses szinten.

A példák alapján jól körvonalazható három nagyobb pedagógiai célkör. Az első az érzelmi-empatikus nevelés és morális tapasztalatszerzés megsegítése. Az óvodai és alsó tagozatos tervekben – de részben a felsőbb évfolyamokon is – a tanári szerepbelépés elsődleges célja, hogy érzelmileg intenzív, azonosulást kínáló helyzeteket hozzon létre. A tanár gyakran alacsony státuszú, sérülékeny szerepbe lép, és magára veszi a kirekesztés, szegény, aggodalom, félelem, bűntudat érzéseit. Feltételezhető pedagógiai cél, hogy a gyerekek találkozzanak ezekkel az érzésekkel, de mégis védett, „mintha” keretben; és gondolkozhassanak azok hatásáról, korrigálásának lehetőségeiről. Ugyanehhez a célkörhöz kapcsolódnak a cyberbullying- és beavatás-témájú foglalkozások: a tanár testvérként vagy csoporttagként lép be, és a diákokat arra hívja, hogy morális tanácsot adjanak egy bajba jutott vagy kiszolgáltatott szereplőnek.

A második célkör a felelősség, döntés és értékvalasztás dramatikus vizsgálata. A felső tagozatos és középiskolai tervekben a tanár gyakran magas státuszú döntéshozó – király, herceg, törzsfőnök, igazgató, szülő, csoportvezető. Ezekben a foglalkozásokban a szerepbelépés célja, hogy dramatikus formában tegye átélhetővé a felelősséggel járó döntéseket: kinek adok igazat, kit büntetek, kit védek, mit álmodok fel miért; hogyan feszül egymásnak törvény és irgalom, közösség és egyén, lojalitás és igazságérzet. A tanár – szerepben – sokszor a döntés súlyát láthatóvá tevő

eszköz: kérdéseivel, hezitálásával, belső monológjaival, vagy épp a döntés kimondásával teszi kézzelfoghatóvá egy történet értelmezésének lehetséges rétegeit.

A harmadik célkör a demokratikus részvétel, vitakultúra és a tanár–diák viszony átrendezése. Számos óratervben a tanári szerepbelépés kifejezetten a demokratikus tanulási helyzetek megteremtését szolgálja. A gyűlés, tanácskozás, tárgyalás, tantestületi értekezlet formái mind arra építenek, hogy a szerepben lévő tanár kezdeményezi ugyan a folyamatot, de nem egyedül hozza meg a döntést; a diákok szerepben érvelnek, javaslatokat fogalmaznak meg, szavaznak, vitatkoznak; és a megszokott tantermi hierarchia bizonyos értelemben felfüggesztődik. A tanár – akár bíró, király, igazgató, törzsfőnök szerepében – továbbra is magas státuszú pozícióban van, de a folyamat alakítását a résztvevőkre bízta.

Ezekben a helyzetekben a pedagógus feltételezhető célja, hogy a tanulók megtapasztalják a közös döntéshozatal felelősségét, gyakorolják az érvelést, meghallgatást, konszenzuseresést, és átéljék, milyen az, amikor a tanár – még ha szerepben is – megosztja velük a hatalmat, és teret ad a saját nézőpontjaiknak. Ez a célkör szorosan kapcsolódik ahhoz a tágabb törekvéshez, hogy az iskola életközeli és demokratikusabbá váljon: a tanári szerepbelépés – különösen, amikor a tanár tudatosan váltogat magas és alacsony státuszú szerepek között – modellálja, hogyan lehet a tanári tekintélyt rugalmasabban, partnerségre építve gyakorolni.

Összességében a vizsgált drámaóratervek azt mutatják, hogy a tanári szerepbelépés a

megtapasztalják a közös
döntéshozatal felelősségét

gyakorolják az érvelést,
meghallgatást, konszenzuseresést, és átéljék,
milyen az, amikor a tanár
– még ha szerepben is –
megosztja velük a hatal-

gyakorlatban egyszerre három irányba dolgozik: érzelmi-empatikus tapasztalatokat kínál, dramatizálja a felelősséggel járó döntéseket és értékválasztásokat, és a tanár-diák viszonyt a demokratikusabb, megosztott felelősségű együttműködés felé mozdítja. A különböző korosztályokhoz és tananyagokhoz illeszkedve más-más súlyponttal jelenik meg e három cél, de minden esetben közös, hogy a pedagógus a szerepbélés révén a tanulást nem pusztán tartalmak közvetítésének, hanem közösen megélt, reflektált tapasztalásnak tekinti.

MILYENNEK LÁTJÁK A DIÁKOK A TANÁRI SZEREPBELÉPÉST?

Míg az óratervek széles korosztályi spektrum számára készültek, az anonim kérdőívet 8 különböző csoportból összesen 122 tizenhárom és tizenhét éves kor közötti diák töltötte ki. Összesen hét pontból álló anonim kérdőív hatfokú Likert-skálán kért visszajelzést a diákoktól. Arra kértünk tőlük választ, hogy mennyire tartották élvezetesnek az órát; az mennyire különbözött a tanár más órától; maga a szerepbélés mennyire tette izgalmassá az órát; és hogy ajánlanák-e más tanárnak ezt a módszert. A skálás válaszokat minden ponton kiegészíthették a diákok szöveges magyarázatokkal. A kvantifikálható adatokat statisztikai elemzés keretében értelmeztük, a szöveges válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá.

A MÓDSZER ELFOGADOTTSÁGA ÉS TERJESZTHETŐSÉGE

Az óra élvezetességének megítélése kifejezetten pozitív képet mutat: a „Mennyire tartottad élvezetesnek ezt az órát?” tétel átlaga 4,68 (SD = 1,15) volt a hatfokú skálán. A válaszadók 57,4%-a az 5–6-os kategóriát jelölte, tehát a tanulók több mint fele nagyon élvezetesnek élte meg az órát. A „Mennyire volt más ez az óra szerinted, mint amit a tanárod máskor tart?” kérdésre adott választások átlaga 4,40 (SD = 1,31); itt a tanulók mintegy fele (50,8%) jelölte az 5–6-os értéket, vagyis többségük erősen eltérőnek érzekelte az órát a megszokott tanári gyakorlatokhoz képest.

A tanári szerepbéléshez közvetlenül kapcsolódó tétel – „Az óra egyik pontján egy szerepet kezdett játszani a tanárod, ez számodra mennyire tette izgalmassá az órát?” – szintén magas átlagot mutat (M = 4,72; SD = 1,10). A válaszadók 55,7%-a választotta itt is az 5–6-os értéket, ami arra utal, hogy a tanári szerepbélést a többség kifejezetten az óra „izgalmasságához” hozzájáruló elemként élte meg.

Az „Ajánlanád-e más tanároknak, hogy más tárgyak esetében is kísérletezzenek ilyen szerepbéléssel?” kérdés válaszártékeinek átlaga 4,62 (SD = 1,40) volt. A tanulók 62,8%-a adott 5 vagy 6 pontot, vagyis közel kétharmaduk kifejezetten támogatja a módszer más szaktárgyakban való megjelenését is. A válaszok mögött álló attitűdöt a kódolt nyitott kérdések („más tárgyak” változó) is megerősítik: a tanulók 77%-a (94 fő) pozitív kategóriába („pozi/pozitív”) került, 13,9% (17 fő) egyértelműen elutasító („negatív”), 1,6% (2 fő) köztes, ambivalens

véleményt fejezett ki, 9 tanuló nem adott érdemi választ.

Ez azt jelenti, hogy a mintában erős az a többség, amely nem csupán elfogadja, hanem aktívan támogatja azt az elképzelést, hogy a tanári szerepbelépés ne maradjon „különleges drámaóra-esemény”, hanem más tantárgyak gyakorlatába is beépüljön. A kisebbségi elutasítás ugyanakkor jelzi, hogy a módszer bevezetése nem minden tanuló számára komfortos – részben ez érhető tetten a negatív kódokban (pl. „kínos”, „nem érti”), amelyek az erősen megéléses, improvizatív helyzetekkel szembeni ellenállásra, bizonytalanságra utalnak; illetve több tanuló jelezte vissza azt is, hogy szerinte nem minden tanár képes ilyen módszer alkalmazására az óráján.

ÖSSZEFÜGGÉSEK: MIHEZ KAPCSOLÓDIK AZ ÉLMÉNY ÉS AZ AJÁNLÁS?

A négy fő skála közötti korrelációk azt mutatják, hogy az óra élvezetessége szorosan összefügg azzal, mennyire élte meg a tanuló a tanári szerepbelépést izgalmasnak. Az „élvezetes óra” és a „szerep izgalmasága” mutatók közötti korreláció $r = 0,63$, ami erős, pozitív kapcsolatnak tekinthető: minél inkább izgalmasnak élték meg a tanár szerepét, annál magasabbra értékelték az óra egészét. Az élvezetesség és a más tantárgyakra való ajánlás kapcsolata közepes erősségű ($r = 0,42$): akik jobban élvezték az órát, nagyobb arányban ajánlanák is a módszert.

Ezzel szemben az „Ez az óra mennyire volt más, mint a tanár máskor tartott órái?” tétel csak gyenge korrelációt mutat mind az élvezettel ($r = 0,16$), mind az izgalmasággal

($r = 0,15$), mind az ajánlással ($r = 0,09$). Ez arra utal, hogy az újdonság mint olyan önmagában kevésbé magyarázza a tanulók pozitív élményeit és a módszer támogatottságát: nem pusztán az számít, hogy az óra formailag eltér-e a megszokottól, hanem az, hogy a tanári szerepbelépés mennyire válik valóban motiváló, érzelmileg bevonó elemmé.

NYITOTT VÁLASZOK KÓDOLÁSA: KULCSÉLMÉNYEK ÉS AMBIVALENCIÁK

A nyitott kérdések rövid válaszaihoz kapcsolódó kódolás szintén erősen pozitív képet rajzol. A kulcsszavak között gyakran megjelenik az „újdonság” (28 eset), az „izgalmas/élvezetes” (összesen 23 eset), a „vicces” (13 eset), a „játék” (16 eset) és a „hasznos” (16 eset) kód. Ezek arra utalnak, hogy a tanulók egy része egyszerre érzekelte az órát újszerűnek, játékosnak és tanulás szempontjából eredményesnek. A „tanár” kód 30 esetben jelenik meg, ami azt jelzi, hogy sok reflektív megjegyzés kifejezetten a tanár szerepvállalásához, attitűdjéhez, viszonyváltásához kötötte az élményt – összhangban azzal az elméleti várakozással, hogy a tanári szerepbelépés a tanári hierarchia átrendezésének egyik kulcsa lehet.

Negatív jelölések jóval ritkábban fordulnak elő (pl. „kínos”, „nem érti”, „negatív” a játék, illetve a tanár kódok mellett), de jelzésértékűek: ezek tipikusan azokra a helyzetekre mutatnak rá, amikor a tanuló nem érzi magát biztonságban a megéléses, szerepjátékos helyzetben, vagy nem tudja egyértelműen elhelyezni a tanárt a megszokott szerepválásokhoz képest. Ezek a válaszok fontosak a módszertani finomhangoláshoz.

szempontjából, különösen, ha a szerepbélépés más szaktárgyakban, eltérő tanulói csoportokkal jelenik meg.

ÖSSZEGZÉS A KÉRDŐÍVES EREDMÉNYEKRŐL

A kérdőíves adatok összességükben azt mutatják, hogy a tanári szerepbélépést tartalmazó órák a tanulók többsége számára élvezetesekek, izgalmasak, és a megszokottól eltérő, de nem pusztán formailag újító élményt jelentenek. Kiemelhető, hogy a módszer megeléges jelleget – vagyis a tanári szerep által létrehozott dramatikus helyzet belülről való átélését – a tanulók élményszintjén is érzékelhetően megerősítik az adatok: minél inkább izgalmasnak, bevonónak élik meg a tanári szerepet, annál pozitívabban értékelik az órát, és annál inkább támogatják a módszer más tárgyakra való kiterjesztését. Ugyanakkor a kisebbségi ellenállás és az ambivalens vélemények rámutatnak arra is, hogy a tanári szerepbélépés iskolai bevezetése érzékeny tervezést, fokozatosságot és a tanulói biztonságérzet tudatos védelmét igényli – ez az elem a további kvalitatív (naplók, fókuszcsoportok) elemzésben árnnyalható tovább.

TANÁRI SZEREPBÉLÉPÉS – A PEDAGÓGUSOK NÉZŐPONTJÁBÓL

A fiktív szerepek pedagógiai alkalmazásáról két módon gyűjtöttünk adatot a kutatás során az azt alkalmazó pedagógusoktól. Egyrészt az órák implementálását követően reflektív naplót írtak, másrészt egy fókuszcsoportos beszélgetés során – egymással is

párbeszédbe lépve – osztották meg tapasztalataikra épülő általános meglátásaikat. Fontos megjegyezni, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok drámatanári tapasztalata igen eltérő volt: míg egy részük továbbképzés keretében még most ismerkedett ezzel a formával, addig voltak olyanok is, akiknek sokéves tapasztalat áll a hátuk mögött.

A reflektív naplók tartalomelemzése azt mutatja, hogy a tanári szerepbélépés egyszerre működik erős támogató keretként a pedagógusok számára, és jelent komoly szakmai-érzelmi kihívást. A naplóformátum (három visszatérő kérdéssel a diákok működéséről, a tanári élményről és a jövőbeli módosításokról) kifejezetten a módszerre irányuló önreflexiót hívja elő, így jól követhető, hogy a tanárok hogyan értelmezik saját szerepüket, eszközeiket és dilemmáikat a tanári szerepbélépés alkalmazása közben.

MIBEN SEGÍT A TANÁRI SZEREPBÉLÉPÉS?

A naplók visszatérő motívuma, hogy a szerepbélépés a tanulói bevonódást nagyon gyorsan és magas szinten képes megteremteni. Az egyik tapasztalt drámatanár beszámolója szerint a diákok „gyorsan és tulajdonképpen erőfeszítés nélkül” léptek be a fikcióba, amit az előzetes ráhangolódás, a drámás kontextus, az önkéntesség és az ismerős világ (saját iskola, saját tanárok analógiái) együttesen segített. Egy másik leírásában ugyanez rajzolódik ki: az általa vezetett foglalkozásokban a tanári szerep katalizálja a történet alakulását, a gyerekek pedig szívesen vállalnak magas státuszú, felelősségteljes szerepeket az általa kezdeményezett fiktív helyzetekben.

A szerepbelépés a tanárok számára új fejelemzési és csoportszervezési lehetőségeket is nyit. Többen hangsúlyozták, hogy „szerepből fejelemezni” más minőség: a szigorú igazgatónő vagy csoportvezető pozíciója teszi lehetővé például, hogy a „renitens kollégát” (a játékban tanárt játszó diákot) akár kirúgással fenyegetve hívják vissza a közös normákhoz – és sok esetben maga a csoport is elkezd szabályozni a rendbontókat, tehermentesítve ezzel a tanárt. Ez összhangban van azzal az elméleti várakozással, hogy a tanári szerepbelépés a tanár-diák hierarchia átrendezésén keresztül a csoport felelősségét is növeli, nem csupán a tanár hatékonyságát.

A naplók egyben azt is mutatják, hogy a tanári szerepbelépés a pedagógus önismereti és szakmai fejlődésének te-
repe. A tanárok tudatosan figyelik, milyen szerepek (magas/alacsony státusz, tekintélyelvű vagy „negédes” vezető, segítséget kérő köztes pozíció, újonnan érkező gyerekek) működnek az adott csoportnál, és utólag részletesen elemzik, miért érezték idegennek vagy működőképese-
nek ezeket a szerepeket önmagukhoz képest. A naplók terjedelme és önkritikussága arra utal, hogy a tanári szerepbelépés bevezetése önmagában erősíti a reflexív tanári habitust.

MILYEN NEHÉZSÉGEKET LÁTNAK A TANÁROK?

A leggyakrabban említett kihívás az energia- és fókuszkezelés: a szerepbelépéssel létrehozott erős játék- és megéleléses helyzetek könnyen túlsúsznak a tervezett időkereten és fókuszon. Az egyik pedagógus arról számol

be, hogy a lelkes részvétel miatt „elhúzó-
dott” a játék, illetve negyvenöt perc után látványosan lankadt a figyelem, és egy pon-
ton „inkább a játékkedv, a bolondozás vitte a drámát, mint a gondolat”. Hasonló tapasztalat jelenik meg egy másik naplóiban is: az óra elsődleges fókuszja időnként háttérbe szorul a szerepek élvezetéhez képest, és a tanár utólag azon töpreng, mikor és hogyan kellett volna előbb megállítani, áthangolni az órát.

Külön tematikus egységként rajzolódik ki az ellenálló, lázadó tanulók és szélsőséges szerepformák kezelése. Az egyik reflektív napló beszámol arról, hogy két tanuló következetesen a határok feszegetését, a tekintély szétbeszélését, a fókusz szétzilálását vá-

kiszolgáltatottabbá teszi a pedagógust, ha nincsenek előre kidolgozott B tervei

lasztja, miközben egyikük valós, kiszolgáltatott élet-helyzete a tanár szemében különösen sérülékennyé teszi őt. A tanár többször felveti kétségeit: milyen

ponton lépjen ki a szerepből, meddig „oldja meg szerepből” a helyzetet, és hol kellene a forma megállításával, keretváltással reagálnia. Ezek a dilemmák azt mutatják, hogy a tanári szerepbelépés élesen ráirányítja a figyelmet a dráma és a valós érzelmi folyamatok határára, és kiszolgáltatottabbá teszi a pedagógust, ha nincsenek előre kidolgozott B tervei.

Visszatérő nehézség a tekintélyszerep hatékonyságának megkérdőjeleződése. Több naplóban is megjelenik, hogy a tanár által felvett szerep, a klasszikus „szigorú igazgatónő” figura nem hat minden tanulóra: nemcsak elfogadják a konfrontációt, hanem élvezettel feszülnek neki, mintha „elszabadulna” az autoritás kipróbálásának, kinevetésének lehetőségére. Az egyik adatközlő

megfigyelése szerint ez akár generációs tapasztalat is lehet: „már nem hat a hagyományos tekintélyelvű igazgatóra erre a generációra”, miközben egyes tanulók az igazgatót „ijesztőnek” érzékelik, és mintha ebben a félelemben „kísérleteznék ki” saját ellenállásukat. A tanári szerepbelépés tehát egyszerre erősíti és relativizálja a tanár tekintélyét, ami komoly önreflexiót munkát kíván, illetve a diákoknak biztonságos keretet kínál a saját hatalomhoz való viszonyuk tesztelésére.

A naplók arra is rámutatnak, hogy a tanárnak folyamatosan egyensúlyoznia kell a „megélt” és a fókusz között. Több beszámolóban olvasható, hogy a gyerekek annyira belefledkeznek a karakterbe, hogy közben leválnak a tanár által fontosnak vélt fókuszról: már nem az a kérdés, hogy mi a felelős döntés, hanem az, hogyan lehet jól ellenállni vagy hatalmat gyakorolni. A pedagógus ennek kezelésére külön stratégiákat keres (improvizációs szabályok újrafogalmazása, fókusz explicitté tétele, történetív megállítása tetőponton), de a nehézség állandóan jelen van.

Végül: erősen kirajzolódik a csoportok közötti különbségek jelentősége.

Ugyanaz a foglalkozásterv egy, magát az első pillanattól közösségként definiáló csoportnál „magától halad”, szinte minden szerep működik, a viták tartalmasak, a tanári beavatkozás minimális. Ugyanez a struktúra ugyanabban az iskolában egy másik csoportnál sokkal több feszültséget, ellenállást, szétesést hoz, ahol egy háromfős „lázádo mag” erősen meghatározza a csoportdinamikát. A tanár kifejezetten azon gondolkodik, hogyan lehetne olyan szerepbelépéseket tervezni, amelyek „kizökkentik” a diákokat a csoporton belül

már rögzült szerepeikből – vagyis a tanári szerepbelépés tervezése során a csoport „előélete” és struktúrája kulcsfontosságú szempontként jelenik meg.

A FÓKUSZCSOPORT

A pedagógus-nézőpontot gazdagítja egy fókuszcsoporthoz, félig strukturált interjú tapasztalata, amely részben megerősíti, másrészt ki is egészíti a reflektív naplókban leírtakat. Míg ezek konkrét órai élményekre reflektáltak, addig a beszélgetés némi távolságból, és általánosabban tekintett a tanári szerepbelépésre, olyan pedagógiai gyakorlatként írva le azt, amely egyszerre érinti a tanári identitást, a tanulói bevonódás módjait, valamint az osztálytermi hatalmi és kommunikációs struktúrákat. A résztvevők tapasztalatai alapján a szerepbelépés nem pusztán módszertani eszköz, hanem olyan komplex helyzet, amely kognitív, affektív és

etikai dimenziók együttes kezelését igényli.

A megszólalások egyik visszatérő motívuma a kiszámíthatatlanság élménye. Több pedagógus hangsúlyozza, hogy a tanári szerepbelépés megbontja a hagyományos tanórai rendet: az óra menete nem írható elő teljes mértékben, a tanár nem tudja pontosan kontrollálni sem a tanulói reakciókat, sem a dramatikus folyamat irányát. Ez a bizonytalanság egyesek számára felszabadító, mások számára kifejezetten feszültségkeltő tapasztalatként jelenik meg. A kontroll részleges elvesztése ugyanakkor nem kudarcként, hanem a módszer inherens sajátosságaként

megbontja a hagyományos tanórai rendet

Ugyanaz a foglalkozásterv egy, magát az első pillanattól közösségként definiáló csoportnál „magától halad”, szinte minden szerep működik, a viták tartalmasak, a tanári beavatkozás minimális. Ugyanez a struktúra ugyanabban az iskolában egy másik csoportnál sokkal több feszültséget, ellenállást, szétesést hoz, ahol egy háromfős „lázádo mag” erősen meghatározza a csoportdinamikát. A tanár kifejezetten azon gondolkodik, hogyan lehetne olyan szerepbelépéseket tervezni, amelyek „kizökkentik” a diákokat a csoporton belül

értelmeződik, amely újfajta tanári döntéseket és folyamatos reflexiót tesz szükségessé.

Különösen hangsúlyosan jelenik meg a többféle speciális tanulói igény mellett neurodivergens tanulókat is magába foglaló csoportokkal kapcsolatos tapasztalat. Az autizmus spektrumon lévő tanulók esetében a szerepbelépés értelmezése és elfogadása nem magától értetődő: a „mintha” állapot, a szerep és a valós személy közötti váltás nehézséget okozhat. A beszélgetésben megfogalmazott tapasztalatok szerint ezekben az esetekben kulcsfontosságúvá válik a szerepváltás explicit jelölése, a szabályok előzetes és egyértelmű tisztázása, valamint a fokozatosság. Ugyanakkor a tanár szerepbelépését nem utasítják el a diákok ezekben a csoportokban sem; és azt a pedagógus inkább olyan fejlesztési lehetőségnek látja amely segíthet a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás, a rugalmasság és a szociális értelmezés gyakorlásában.

A státusz és a határátlépés kérdése szintén központi elemként rajzolódik

ki. Több pedagógus számol be arról, hogy a szerepbelépés során olyan megszólalások és viselkedések jelennek meg a tanulók részéről, amelyek a hagyományos tanár-diák viszonyban nem lennének elfogadhatók. Ezek a helyzetek a résztvevők értelmezésében a módszer tanulási potenciáljához tartoznak: a határok megtapasztalása és közös újratárgyalása a tanulási folyamat része.

A beszélgetésben erős konszenzus mutatkozik abban, hogy a tanári szerepbelépés jelentősen növeli a tanulói bevonódást és elősegíti az empátia kialakulását. Több konkrét példa utal arra, hogy a szerepen belüli megszólalás lehetősége kimondhatóvá tesz olyan tapasztalatokat – például

kirekesztést vagy bullyingot –, amelyek hagyományos, diskurzív formában nehezen hozzáférhetők. A szerep által létrejövő érzelmi biztonság és távolság együttesen teszi lehetővé, hogy a tanulók reflektáljanak saját viselkedésükre, sőt egyes esetekben annak következményeire is. Az érzelmi bevonódás így nem a kognitív tanulás ellenpontjaként, hanem annak feltételeként jelenik meg.

A tanári tanulás kérdése a beszélgetés metaszintjén is megfogalmazódik. A résztvevők hangsúlyozzák, hogy a szerepbelépés használata nem válik automatikusan rutin-szerűvé: a pedagógusnak és a csoportnak egyaránt tanulnia kell ezt a munkaformát. A sikeresség erősen függ a korábbi tapasztalatoktól, a csoportdinamikától és attól, hogy a tanár mennyire érzi magát hitelesnek a szerepben. Többen kiemelik, hogy a módszer nem erőltethető: vannak pedagógusok, akik idegenkednek tőle, és ez legitim álláspontként jelenik meg a diskurzusban.

akik idegenkednek tőle

A tanárképzés és a továbbképzés kontextusában a szerepbelépés elsősorban saját élményen keresztül tanítható gyakorlatként rajzolódik ki. A résztvevők szerint az absztrakt leírásoknál fontosabbak a konkrét példák, bemutatások és alacsony kockázatú belépési lehetőségek. A szerepbelépés a pedagógusok számára akkor válik vonzóvá, ha nem „színészkedésként”, hanem rugalmas, akár improvizatív eszközként jelenik meg, amely alkalmas a tanulási motiváció növelésére és a tanórai dinamika megváltoztatására.

Összességében a pedagógusok reflexiói alapján a tanári szerepbelépés a pedagógusok számára egyszerre kínál nagy hatású, a tanulók bevonódását és morális

gondolkodását támogató eszközt, és vet fel olyan kérdéseket, amelyek a tanári identitás, a tekintély, a hatalomgyakorlás és a tanulói biztonság újragondolását kívánják. A módszer segít pontosabban látni a csoportdinamikát és a diákok tekintélyhez való viszonyát, ugyanakkor érzékennyé teszi az órát a fókuszvesztésre, a túlzó lázadásra, a sérülékeny gyerekekre és a tanár saját határainak kérdésére. A naplók külön értéke, hogy megmutatják: a tanári szerepbélépés sikeres alkalmazása nemcsak óraterv, hanem finoman hangolt szerep-, státusz- és csoportstratégia kérdése is. A vizsgált adatok alapján a tanári szerepbélépés olyan pedagógiai gyakorlatként értelmezhető, amely a tanulási folyamatot érzelmi, társas és értelmezési szinten egyaránt elmélyíti, ugyanakkor magas fokú reflexivitást és kontextusérzékenységet igényel a pedagógus részéről. A módszer ereje éppen abban rejlik, hogy nem kinnál előre rögzített kimeneteket, hanem tanár és diák számára egyaránt nyitott tanulási helyzetet hoz létre.

KONKLÚZIÓ

Összegzésként elmondható, hogy a tanári szerepbélépés – a fiktív szerep alkalmazása – nem csodaszer a bevezetőben vázolt, komplex oktatási problémákra, de a vizsgált adatok alapján jól láthatóan képes néhány kulcsterületen érdemi elmozdulást hozni. A kutatás egyik fő tanulsága, hogy a tanulói bevonódás és élmény szintjén markánsan pozitív hatás mutatkozik: a tanulók többsége kifejezetten élvezetesnek, izgalmasnak írja le a tanári szerepbélépést tartalmazó órákat, és támogatja a módszer más tantárgyakban való megjelenését is. A korrelációs elemzések azt mutatják,

hogy nem pusztán az „újdonság” hatása érvényesül, hanem a tanári szerepbélépés által létrehozott dramatikus helyzet átéltsége, amely alapvetően járul hozzá az óra egészének pozitív megítéléséhez. Ez a tapasztalat közvetlenül reflektál a nemzetközi és hazai kutatások által jelzett problémára, miszerint a tanulók számára az iskolai tanulás gyakran unalmas, elvont és életidegen: a fiktív szerepben zajló tanári-tanulói interakciók láthatóan képesek az iskolai tanulást érzelmileg is jelentésterlibbé tenni.

A tanári szerepbélépés ugyanakkor nemcsak a motiváció szintjén hoz elmozdulást, hanem a tantermi hatalmi viszonyok és a tanulói részvétel minősége tekintetében is. Az óratervek és a pedagógus-reflexiók egyértelműen arra utalnak, hogy a szerepbélépésben a tanár kilép a mindent tudó, kívülről irányító pozícióból, és olyan fikciós helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók kapnak döntési jogköröket, vállalnak felelősséget, illetve gyakorolják a vitát, a mérlegelést, a közös állásfoglalást. A gyűléshelyzetek, tanácskozások, tárgyalások, beavatási játékok mind olyan struktúrák, amelyekben a tanári szerep nem megszünteti, hanem újrendezi a tekintélyt: a tanár státusza rugalmasan változik, a tanulók pedig valódi tétellel bíró helyzetekben próbálhatják ki a részvétel és felelősség vállalását. A tanári szerepbélépés tehát részben választ ad arra a problémára, hogy a hagyományos, frontális modell korlátozza a tanulói felelősségvállalás és a demokratikus iskolakultúra alakulását: a fikciós keretben a tanulók valóban gyakorolhatják a részvételt, nem csupán beszélnek róla.

A pedagógusok naplói és a fókuszcsoportos beszélgetés ugyanakkor árnyalják ezt a képet: a tanári szerepbélépés bevezetése a tanárok számára egyszerre jelent erőforrást

és komoly kihívást. A visszajelzések szerint a módszer új fegyvelmezési és csoportszervezési lehetőségeket nyit – a szerepből történő fegyvelmezés, a csoport felelősségének erősödése, a gyors bevonódás mind visszatérő motívum –, ugyanakkor a tanárok erős kiszámíthatatlanság-élményről, megnövekedett energiaigényről és fokozott önreflexiós kényszerről számolnak be. A kontroll részleges elvesztése, a státusz- és határátlépések kezelése, a sérülékeny vagy neurodivergens tanulók jelenléte mind olyan tényezők, amelyek magas szintű módszertani tudatos-ságot és kontextusérzékenységet kívánnak. Mindez arra figyelmeztet, hogy a tanári szerepbélés nem húzható rá bármely tanári személyiségre és csoporthelyzetre egyszerű technikai fogásként; alkalmazása a tanári identitás és hatalomgyakorlás tudatos újragondolását feltételezi.

A bevezetőben felvázolt problémák közül különösen fontos a tanári túlterheltség és kisétség kockázata. A vizsgálat nem támasztja alá azt az illúziót, hogy a tanári szerepbélés önmagában csökkentené a terhelést – sőt, a tervezés, az órán belüli improvizatív jelenlét és az utólagos reflexió idő- és energiaigényesebb, mint a hagyományos frontális megoldások. Ugyanakkor a pedagógusok beszámolóiból kirajzolódik, hogy a módszer olyan szakmai örömforrásokat, kreativitási tereket és valódi pedagógiai munkát kínál, amelyek ellensúlyozhatják a pusztán adminisztratív és rendfenntartó szerepek frusztrációját. A tanár itt nem csupán „órát tart”, hanem alkot, kísérletezik, együtt gondolkodik a csoporttal – ez pedig a szakmai identitás megerősítő élményeként is olvasható.

A kutatás korlátai – a viszonylag kis, 122 fős tanulói minta, a drámapedagógia iránt eleve nyitott, továbbképzésben részt vevő tanári kör, a kontrollcsoport hiánya és a főként önbevalláson alapuló adatok – óvatosságra intenek a következtetések általánosíthatóságát illetően. Szükség lenne olyan longitudinális vizsgálatokra, amelyek különböző iskolatípusokban, eltérő szakterárgyi kontextusokban és szélesebb tanulói körben követik nyomon a tanári szerepbélés határait, és amelyek a tanulói beszámolók mellett megfigyelés és teljesítményadatokkal is dolgoznak. Ugyanakkor a jelen vizsgálat – a kérdőíves adatok, a tanári naplók és a fókuszcsoportos interjúk triangulációja révén – megalapozottan állítja, hogy a tanári szerepbélés képes olyan tanulási helyzeteket létrehozni, amelyekben a tanulók bevonódása, morális gondolkodása és részvételi kompetenciái egyaránt erősödnek.

Összességében a fiktív szerep alkalmazása – különösen a tanári szerepbélés – olyan pedagógiai gyakorlatként rajzolódik ki, amely a bevezetőben leírt problémákra – diákok demotiváltsága, elidegenedése, pedagógusok kiégése – nem rendszerszintű, de

a tanulói hang erősebben hallatszik

tapasztalatilag megalapozott, alulról jövő válaszokat kínál. Nem szünteti meg a tantervi túlterheltséget, nem szabadít fel a mérési-értékelési rendszer feszültségei alól, és nem oldja meg a tanári pálya strukturális nehézségeit, de képes újrendezni a tantermi interakciókat: a tanulás megélésesebbé válik, a tanulói hang erősebben hallatszik, a tanár-diák viszony rugalmasabban, partnerségre építve szerveződik. Ha a pedagógusképzés és -továbbképzés képes támogatni a tanári

szerepbéléshez szükséges szerep-, státusz- és csoportstratégiák tudatosítását, akkor a módszer nemcsak drámaórákon, hanem az

általános tantermi gyakorlatban is hozzájárulhat egy demokratikusabb, életközeli iskolai megszületéséhez.

IRODALOM

- Bethlenfalvy Á. (2020): *Dráma a tanteremben: Történetek cselekvő feldolgozása*. L'Harmattan, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-414-718-3>
- Boal, J. (2023): *Theatre of the Oppressed and its Times*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003325048>
- Cohen, L., Manion, L. és Morrison, K. (2018): *Research Methods in Education*. Routledge, London.
- Czibolya Á. (2010): *The DICE has been cast; Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium, Budapest.
- Czető K. (2019): Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*. **29**. 10. sz., 17–34. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.17>
- Davis, D. (2014): *Imagining the Real: Towards a new theory of drama in education*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- Eck J., Golden D. és Kaposi L. (2020): *Útmutató a dráma és színház tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. EKE, Eger.
- Hallgren, E. (2022): Drama in education and the value of process. In: McAvoy, M. és O'Connor, P. (szerk.): *The Routledge Companion to Drama in Education* Routledge. London. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003000914-6>
- Heathcote, D. (2020): Jel és előjel (ford. Kucserka Zsófia). In: Takács G. (szerk.): *Jeladás és képzelet*. Káva Kulturális Műhely, Budapest. 9–34.
- Golden D. (2020): A megélés kutatása. *Drámapedagógiai Magazin*. **30**. 2. sz., 21–25.
- Kaposi L. (1994): A tanár – Szerepben. *Drámapedagógiai Magazin*. **4**. 3. sz., 3–7.
- Király G., Dén-Nagy I., Géring Zs. és Nagy B. (2014): Kevert módszertani megközelítések. Elméletek és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*. **5**. 2. sz., 95–104.
- Konczer K. (2020): Végleteket megélni – a képzelet felszabadtítása drámaórán. *Drámapedagógiai Magazin*. **30**. 2. sz., 25–31.
- Krueger, R. A. és Casey, M. A. (2009): *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publ, Thousand Oaks.
- OECD (2019a): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019c): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2025): *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS; OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Rathore, C. S. (2021): Teacher-in-Role as a Tool for Scaffolding Role Plays in the English Classroom. *Mask and Gavel [by JALT PIE SIG]*. **9**. 1. sz. 28–43. DOI: <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.PIE9.1-3>
- Tölglyessy Zs. (2018): *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Akadémiai, Budapest.
- Varga-Csikász C. (2020). A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására. *OxIPO*. **2**. 3. sz., 55–72. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.3.55>
- Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (2013): *Reflective Teaching*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203771136>